

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: LAS RELACIONES ENTRE LA REFLEXIÓN Y EL USO LINGÜÍSTICO

Carmen Rodríguez Gonzalo*

SÍNTESIS: El presente artículo se centra en la relación didáctica entre la gramática, entendida como reflexión sobre la lengua, y la mejora del uso lingüístico. Para ello, se aborda, en primer lugar, la finalidad de la enseñanza de las lenguas en los currículos escolares y el papel que se atribuye a la reflexión gramatical en ellos. A continuación, se muestra la importancia de las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes para un planteamiento de la gramática en función del uso. Por último, se revisan algunas vías exploradas por la investigación didáctica en relación con lo que sucede en las aulas (cómo aprenden los alumnos, cómo intervienen los profesores, qué contenidos se trasladan al aula) y en relación con los planteamientos que apuntan al desarrollo de la conciencia metalingüística y muestran la viabilidad de nuevas formas de intervención en el aula.

Palabras clave: didáctica de la gramática; reflexión sobre la lengua; actividad metalingüística; relación entre gramática y uso.

O ENSINO DA GRAMÁTICA: AS RELAÇÕES ENTRE A REFLEXÃO E O USO LINGÜÍSTICO

SÍNTESE: *O artigo centra-se na relação didática entre a gramática, entendida como reflexão sobre a língua, e a melhora do uso linguístico. Para isso, aborda-se, em primeiro lugar, a finalidade do ensino das línguas nos currículos escolares e o papel que neles se atribui à reflexão gramatical. A seguir, mostra-se a importância das pesquisas sobre a atividade metalingüística dos falantes para uma proposta da gramática em função do uso. Finalmente, revisam-se algumas vias exploradas pela pesquisa didática em relação com o que sucede em sala de aula (como os alunos aprendem, como intervêm os professores, que conteúdos são transmitidos em aula) e em relação com as propostas que apontam o desenvolvimento da consciência metalingüística e mostram a viabilidade de novas formas de intervenção em sala de aula.*

Palavras-chave: *didática da gramática, reflexão sobre a língua, atividade metalingüística, atenção à forma, relação entre a gramática e seu uso.*

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia, España.

TEACHING GRAMMAR: RELATIONS BETWEEN REFLECTION AND THE USE OF LANGUAGE

ABSTRACT: The present article is focused on the didactic relationship between grammar, understood as a reflection on the language, and the improvement of the linguistic use. For this, is addressed, first of all, the purpose of teaching languages in school curriculums and the role that is attributed to the grammar reflection in them. Then it shows the importance of the research on the activity concerning metalinguistic activity to an approach of the grammar in use. Finally, we review some paths explored by the didactic research in relation to what happens in the classroom (how students learn, how teachers are involved, which contents are transferred to the classroom) and in relation to the approaches that aim to the development of the metalinguistic conscience and showing the viability of new forms of intervention in the classroom.

Key words: teaching grammar, reflection about language, activity concerning phrasals, relation between grammar and use.

1. INTRODUCCIÓN

88

Pocos aspectos de la didáctica de la lengua resultan tan controvertidos como la enseñanza de la gramática. Entendida durante largo tiempo solo como descripción del código, su relación con la mejora del uso lingüístico, especialmente de la expresión de los alumnos, se ha puesto en duda en numerosas ocasiones: en 1905, Unamuno pedía su desaparición de los planes de estudio; en 1912, Rodolfo Lenz y en 1922, Américo Castro clamaban contra la gramática en la enseñanza, y hacia los años cuarenta Freinet lanzaba su famosa pregunta: «¿Y si la gramática fuera inútil?». En realidad, todos ellos, preocupados por el dominio del idioma, llamaban la atención sobre la falta de adecuación entre esta finalidad y una enseñanza gramatical centrada en la descripción del código¹. En la segunda mitad del siglo XX, la irrupción de los planteamientos estructuralistas y generativistas reintrodujo la confusión entre los fines de la investigación lingüística y los de la enseñanza de la lengua, confusión contra la que se lucha desde finales de la década de 1980 (BERNÁRDEZ, 1994; BRONCKART, 1985; CAMPS, 1986, 1998; CAMPS y OTROS, 2005; CASTELLÀ, 1994; GONZÁLEZ NIETO, 2001; KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y DE WECK, 1987; OTAÑI y GASPAS, 2002; SARDI, 2005; ZAYAS, 1994 y 1999, entre otros).

¹ Decía Américo Castro: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (en ÁLVAREZ MÉNDEZ, 1987, p. 123).

En la actualidad, tanto en lenguas primeras como en lenguas extranjeras parece haber cierta coincidencia en que la atención a la forma (*focus on form*), es decir, un cierto tipo de gramática explícita, es ineludible en la didáctica de la lengua escrita desde los primeros niveles, en los usos elaborados de la lengua oral y en una didáctica de la lengua (de las lenguas) en contextos multilingües. Se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades. En el camino hacia este consenso ha habido diferentes confluencias: la finalidad social que se atribuye en la actualidad a la enseñanza de las lenguas; las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes y sobre la función de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de lenguas primeras o segundas; los avances en el conocimiento de la escritura como un proceso cognoscitivo complejo; los planteamientos funcionales de la lingüística y las aportaciones de la gramática cognitiva; y la investigación en didáctica de la lengua sobre la composición de géneros discursivos en el aula, sobre los aprendizajes y las dificultades de los estudiantes en relación con los conceptos gramaticales en distintos niveles de escolaridad y sobre la transposición didáctica realizada por los manuales escolares y por los profesores y maestros en ejercicio. Todas estas confluencias muestran, entre otros aspectos, la gran distancia entre los usos espontáneos y los usos elaborados de las lenguas y la dificultad de que el tránsito de unos a otros se haga sin ayuda, sin mediación didáctica, para la mayor parte de la población.

Pese a ello, no podemos ignorar que la realidad de las aulas muestra pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

En este complejo panorama, el artículo que presentamos se centra en la relación didáctica entre la gramática, entendida como reflexión sobre la lengua, y la mejora del uso. Para ello, abordaremos, en primer lugar, la finalidad de la enseñanza de las lenguas en los currículos escolares y el papel que se atribuye a la reflexión gramatical en ellos. A continuación, mostraremos la importancia de las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes para un planteamiento de la gramática en función del uso. Tras estas consideraciones previas, revisaremos algunas vías exploradas por la investigación didáctica en relación con lo que sucede en las aulas (cómo aprenden los alumnos, cómo intervienen los profesores, qué contenidos se trasladan a dicho ámbito), y en relación con otros planteamientos que apun-

tan al desarrollo de la conciencia metalingüística y muestran la viabilidad de nuevas formas de intervención en el salón de clases.

2. LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Las finalidades de la enseñanza de la gramática desde el comienzo de la escuela obligatoria, con independencia de los contenidos enseñados y de los métodos utilizados para hacerlo, se pueden agrupar en dos bloques (CAMPS, 1998, p. 113; CASTELLÀ, 1994, pp. 16-17; GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 294; GONZÁLEZ NIETO y ZAYAS, 2008; KILCHER-HAGEDORN, OTHENIN-GIRARD y DE WECK, 1987, p. 202; LERNER y RODRÍGUEZ, 2007; MARTÍNEZ NAVARRO, 1996; OCHOA, 2008, OTAÑI y GASPARG, 2002, entre otros):

- La mejora del uso de la lengua (o de las lenguas), lo que incluye los aspectos normativos, dado que son requisitos de los usos formales.
- La consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo y como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna.

90

En el primer caso, se parte de la relación positiva que hay entre los conocimientos explícitos sobre la lengua y el aprendizaje de los usos verbales, de unos conocimientos sobre la lengua que son instrumentos para regular y mejorar estos usos. Esta convicción es compartida desde distintos ámbitos y en distintas épocas. Por ejemplo, Martínez Navarro (1996, p. 146) en las conclusiones de su revisión de los planteamientos gramaticales en España hasta los años noventa del siglo pasado pone de relieve cómo, ya en ese período, más allá de la simple comunicación diaria, se considera que:

[...] la gramática se hace imprescindible para alcanzar el dominio de niveles de lengua específicos, entre los que se encuentra la lengua literaria y la de las distintas ciencias que se imparten en la escuela.

Sin los refuerzos que proporciona el conocimiento de la gramática, el hablante medio se mantiene en un nivel de dominio de las estructuras lingüísticas muy semejante al de la infancia, si bien se reconoce la necesidad de organizar la enseñanza de la gramática a partir de la lengua que el alumno maneja.

También los planteamientos curriculares actuales atribuyen esta finalidad a la enseñanza de la gramática. Así, Ochoa (2008, p. 11) señala

cómo la legislación colombiana actual le atribuye el carácter de «herramienta para apoyar los procesos de producción y comprensión de textos». En el caso de Argentina, Lerner y Rodríguez (2007, p. 16) indican en los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que «se entiende que la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el *uso* y la *descripción* de los elementos que componen el lenguaje». En la legislación española actual, González Nieto y Zayas (2008, p. 18) mantienen:

[...] la convicción de que el aprendizaje del uso de la lengua –de las competencias para producir y comprender textos– requiere de reflexión sobre la actividad lingüística y de determinados conocimientos explícitos sobre el funcionamiento del sistema y de las normas de uso en diferentes contextos sociales.

Esta vinculación de uso y reflexión gramatical ha de permitir a los estudiantes revisar y corregir los propios textos en la fase final del proceso de composición (CASTELLÀ, 1994, pp. 16-17), y utilizar estos conocimientos de forma transversal, es decir, adaptándolos a las distintas lenguas que aprende el alumno (GUASCH, 2008 y 2010; RUIZ BIKANDI, 2005). Para ello, son necesarios conocimientos explícitos (sobre el código, sus unidades y el uso que hacemos de ellas), al menos, por la necesidad de un metalenguaje compartido entre profesor y alumno, y entre las diferentes lenguas curriculares.

Por último, una visión algo más restringida de esta finalidad es la consideración de la gramática de cada lengua como instrumento para resolver problemas ortográficos o normativos, en general. Es evidente que el conocimiento de la normativa de las lenguas es una responsabilidad atribuida a la escuela desde sus inicios y que la corrección es uno de los requisitos de la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. También en este caso la finalidad es mejorar el uso, especialmente el uso escrito, y para hacerlo, el contraste explícito entre las diferentes lenguas que se utilizan es un recurso que fomenta a reflexión metalingüística del hablante.

La segunda gran finalidad de la enseñanza de la gramática implica la equiparación del conocimiento sobre la lengua con cualquier otro aspecto de la cultura (humanística o científica). Si la lengua es una realidad esencial en la cultura humana, parece que los saberes sobre la lengua han de contribuir al desarrollo general de la inteligencia del estudiante y forman parte, con toda legitimidad, de los saberes escolares que la sociedad establece para sus futuros ciudadanos. Otra cuestión es delimitar los contenidos gramaticales pertinentes y las formas de trabajo en el aula.

Las dos finalidades mencionadas de la enseñanza de la gramática (mejora del uso y pertinencia de los saberes lingüísticos como parte de los saberes escolares básicos) pueden ser complementarias siempre que la

segunda se logre como resultado de la primera (GONZÁLEZ NIETO, 2001, p. 294) y que la enseñanza gramatical persiga el desarrollo de la *competencia metalingüística*, entendida como el conocimiento explícito que un hablante tiene sobre las lenguas y las habilidades para movilizarlo en función de diferentes objetivos (DURÁN, 2010a, p. 73), entre los que destaca la regulación de los usos formales.

Los planteamientos radicalmente «anti-gramaticalistas» de otras épocas hoy han perdido defensores; hay bastante unanimidad en considerar que, para alcanzar un cierto dominio de los usos formales de las lenguas (primeras o no) todo hablante necesita desarrollar su competencia metalingüística.

3. LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA DE LOS HABLANTES

El conocimiento de la lengua que manifestamos los hablantes comprende desde las manipulaciones inherentes al uso lingüístico en sus distintos grados de elaboración (de lo espontáneo a lo formal), hasta el conocimiento formulado mediante un metalenguaje. Este conocimiento es posible porque, como decía Benveniste (1974, p. 35), los hablantes tenemos la facultad (metalingüística) de distanciarnos de la lengua y de contemplarla mientras la usamos en la actividad comunicativa. Así, encontramos usos metalingüísticos tanto en situaciones cotidianas («He dicho “pana” y no “gana”»; «¿Con cuántas “tes” se escribe *write*?»; «Es tonto con todas las letras») como en los usos especializados de gramáticos y lingüistas². Son usos que muestran cómo la capacidad simbolizadora del lenguaje alcanza al lenguaje mismo.

En relación con la actividad metalingüística de los hablantes, Culioli (1990) diferencia varios niveles:

- La actividad *epilingüística*³, no consciente, que se manifestaría, por ejemplo, en ajustes gramaticales como «un análisis» en lugar de «*una análisis», o en elecciones entre «Yo propondría poner fruta / algo de fruta» o «El paisaje es formidable / extraordinario».

² Para una revisión de las manifestaciones metalingüísticas en español, véanse las publicaciones del proyecto de investigación de la Universidad de Navarra «Lo metalingüístico en español», dirigido por el profesor González Ruiz, en especial Casado Velarde, González Ruiz y Loureda Lamas (2005) y Loureda Lamas y González Ruiz (2005). Disponible en: www.unav.es/linguis/metaproyec/default.html.

³ Portine (1997, pp. 36-37) considera que, a diferencia de la actividad metalingüística que es una competencia de análisis, la actividad epilingüística no es una competencia constituida sino cierta habilidad del hablante para evaluar y ajustar sus propósitos.

- La actividad consciente, no verbalizada por el hablante pero observable en su control del uso lingüístico.
- La actividad consciente que el hablante verbaliza en lenguaje cotidiano.
- La actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y con términos técnicos.

Estos niveles permiten dar cuenta de la diversidad del saber lingüístico, que comienza en la conciencia del ser humano como ser hablante y se plantea como un continuo: es epilingüístico antes de ser metalingüístico, es decir, representado, construido y manipulado con ayuda de un metalenguaje. Cada uno de estos saberes tiene una relativa autonomía y múltiples interacciones. Auroux (1989, p. 18 y ss.) destaca la importancia de la escritura, cuya aparición siempre supone un proceso de objetivación del lenguaje, es decir, de representación metalingüística que requiere de técnicas autónomas y completamente artificiales, y que da lugar a los primeros oficios del lenguaje en la historia de la humanidad y, verosímilmente, a la tradición pedagógica.

Para la didáctica de la lengua esta diferencia entre los tipos de actividad metalingüística de los hablantes tiene una enorme importancia, como pone de manifiesto Camps (2000a, p. 104 y ss.), porque fundamenta el planteamiento de que el uso y la reflexión sobre el uso forman parte de un *continuum* con múltiples relaciones, observables en hablantes de todas las edades, escolares o adultas, de la actividad *implícita* (epilingüística, según Culioli) a los diferentes tipos de actividad *explícita*.

Los estudios psicolingüísticos, por su parte, nos aportan la consideración de la actividad metalingüística del sujeto desde el punto de vista de la cognición sobre el lenguaje, como parte integrante de su actividad cognitiva general. Muestran así vías de acceso a la actividad y al conocimiento metalingüístico. Gombert (1990), basándose en el modelo desarrollado por Karmiloff-Smith en los años ochenta, considera la actividad metalingüística como el motor en la evolución de los conocimientos lingüísticos del niño, ya que se activa solo cuando el comportamiento lingüístico en curso encuentra un obstáculo (de comprensión o de expresión) y el sujeto decide prestar atención especial a la tarea que realiza.

También Bialystok (1991 y 1994), desde la perspectiva de la adquisición, plantea que, tanto en primeras como en segundas lenguas, intervienen dos procesos cognitivos: el *análisis del conocimiento* y el *control del proceso*, que tienen diferente peso según cada tarea o uso lingüístico. De la relación entre ambos resulta la actuación consciente: la competencia aumenta según las representaciones se vuelven más explícitas y el control

atencional más selectivo. No obstante, el aprendizaje de primeras y segundas es inevitablemente diferente ya que parte de representaciones mentales diferentes.

El análisis es el proceso por el que las representaciones mentales vinculadas al significado (al conocimiento del mundo, en general) se reorganizan en representaciones explícitas sobre estructuras formales. Este proceso subyace a la experiencia fenomenológica y permite convertir en explícito el conocimiento implícito. El grado de *explicitud* es así una muestra del nivel de organización de una representación mental. En los usos lingüísticos, por ejemplo, la conversación no requiere de representaciones formalizadas como ocurre en la conexión entre sonidos y letras en el lenguaje escrito, o en la lectura. Es decir, se requiere un mayor nivel de análisis en las habilidades escritas que en los usos orales del lenguaje.

Por su parte, el control es un proceso que se desarrolla en tiempo real y que permite focalizar la atención en representaciones –o en aspectos de las mismas– relevantes para propósitos determinados. Su necesidad se hace evidente en situaciones que permiten representaciones alternativas, como cuando hay un conflicto de interpretación o una situación de ambigüedad. Por ejemplo, en la lectura, en estadios iniciales, el control se alterna entre las formas y los significados, entre las palabras y las oraciones. Cuando escuchamos, sin embargo, nuestra atención se centra en el significado y los problemas de atención selectiva rara vez se presentan. El hecho de que el control se desarrolle en tiempo real está en la base de la fluidez o la automatización de algunos usos lingüísticos. Un problema que requiere menor atención, o menor selección de hacia dónde dirigir la atención, es un problema que puede ser resuelto con mayor fluidez o más automáticamente. Según se desarrolle el control, los aprendices son más capaces de realizar sus intenciones y de dirigir su actuación.

Los usos metalingüísticos son muy variados pero en todos los casos se trata de usos centrados en el lenguaje o en su estructura, que requieren niveles relativamente altos tanto de análisis como de control, o bien de ambos.

Basándose en este equilibrio entre actividad lingüística de control y actividad lingüística de análisis, Bialystok apunta la necesaria complementariedad de las dos en la enseñanza de la lengua: carece de sentido, a su juicio, una propuesta de enseñanza que se oriente solo al control funcional de la lengua sin tener en cuenta la función analítica que interviene en el uso y, a la inversa, también carece de sentido promover únicamente actividades analíticas, de reflexión gramatical sobre la lengua, que no surjan de los usos discursivos en los que el control referencial tiene un peso importante (GUASCH, 1995, p. 122).

La investigación sobre los procesos cognitivos implicados en la actividad de escribir ofrece una visión complementaria a la tesis de Bialystok. El modelo de proceso de composición escrita más divulgado, el de Hayes y Flower, proponía la existencia de un mecanismo de control que monitoriza la producción textual de manera global y cuya función es dirigir la secuencia del proceso de redacción y permitir la toma de decisiones, por ejemplo, en qué momento se puede considerar acabado un determinado subproceso, cuándo hace falta una revisión parcial porque se percibe un desajuste, etc. Este mecanismo de control forma parte de un modelo que consta de tres componentes fundamentales: la memoria a largo plazo del escritor, que incluye el conocimiento sobre los temas, sobre imágenes de posibles receptores y sobre esquemas textuales y géneros; el entorno de la tarea o contexto de producción, que hace referencia a todos aquellos factores que influyen en la tarea de la escritura y están fuera del propio escritor; y el proceso propiamente dicho, de naturaleza recursiva y no lineal, en el que intervienen las operaciones cognitivas de planificación, traducción o textualización y revisión.

Muchos investigadores han incidido en la importancia capital de la revisión en los diferentes modelos del proceso de escritura (BARLETT, 1982; BEREITER y SCARDAMALIA, 1987; CAMPS, 1994; HORNING y BECKER, 2006), ya que caracteriza de manera especial la composición escrita y la diferencia de la oralidad. Sea cual fuere el modelo, además, la revisión se diferencia de la generación del texto porque implica procesos explícitos de comparación, generalmente entre algún fragmento (una palabra, una frase, una oración, un párrafo, etc.) y la representación del escritor sobre el texto. Estos procesos pueden conducir o no a la modificación del mismo, pero siempre implican una constante evaluación por parte del escritor. En muchas ocasiones, la revisión exige conocimientos sobre la lengua que posiblemente no aparecen a niveles demasiado explícitos en la conciencia de los aprendices. Por ello, estos no pueden realizar la operación de revisión de forma satisfactoria: detectan inadecuaciones del texto, pero no pueden explicar las causas ni resolver el problema. En la mayoría de los casos los aprendices realizan revisiones en niveles superficiales del texto (modificaciones léxicas, cambios ortográficos...), que no afectan a la globalidad del texto ni a aspectos contextuales (relación con la audiencia, por ejemplo).

Bartlett (1982, p. 345) estudia el proceso de revisión con el objetivo de determinar las dificultades que este puede suponer para los estudiantes. Según esta autora, la revisión es un proceso que implica los subprocesos de detección e identificación de problemas así como el dominio de estrategias de corrección. Se diferencia de la producción del primer borrador porque se realiza a partir de un texto ya existente y ha de poder integrarse en ese entorno. Además, la revisión responde a la conciencia (vaga o explícita) de que algo es erróneo, o al menos mejorable, en el texto existente. Esto sugiere

que las habilidades y los conocimientos necesarios para realizar el primer borrador de un escrito no son los mismos que los requeridos para revisar un texto. Es evidente, concluye la autora, que la revisión es un complejo y difícil proceso, diferente de la generación del primer borrador tanto en sus demandas como en su desarrollo.

Bereiter y Scardamalia (1987, pp. 266 y ss.) consideran que durante la revisión interactúan diversos procesos cognitivos y proponen un modelo con tres componentes: comparar, diagnosticar y operar (CDO). Cuando el mecanismo de comparar detecta algún desajuste, la atención pasa a la operación de diagnosticar, lo que implica buscar las causas del desajuste en el texto y en los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del escritor. A partir de ahí, la fase de operar ofrece dos posibilidades: elegir una táctica de intervención (cambiar palabras, suprimir o añadir elementos) y generar un cambio en el texto, o no modificar el texto y salir del proceso. Los cambios en el texto implican siempre cambios en la representación que el escritor se hace del mismo. Este proceso de comparar, diagnosticar y operar puede realizarse, asimismo, sobre elementos pre-textuales, es decir, durante la planificación del texto, sobre aquello que se pretende escribir. Los autores consideran, por último, que los alumnos no son capaces por sí mismos de realizar este proceso, por lo que resulta necesario enseñarlo, creando las condiciones adecuadas.

96

Según Camps (1994, p. 89), las investigaciones sobre revisión basadas en los modelos cognitivos del proceso de composición escrita han mostrado la complejidad de las operaciones implicadas al revisar un texto y han aportado una nueva visión de este proceso centrada en tres aspectos: su recursividad, ya que la revisión aparece en momentos y niveles diferentes de la producción; su carácter de proceso que implica evaluación y que no siempre concluye con cambios en el texto; y la posibilidad de revisión de elementos pre-textuales.

Los estudios de la psicología cognitiva sobre la escritura muestran la complejidad de los procesos implicados en ella y la importancia de la revisión como operación que desarrolla la capacidad metalingüística de los aprendices. Para ello, se han de crear las condiciones de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender a revisar sus textos, no solo en niveles superficiales.

4. LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA Y EL USO LINGÜÍSTICO

Como hemos señalado antes, el conocimiento de la variedad y complejidad de la actividad metalingüística de los hablantes permite funda-

mentar un planteamiento didáctico de la enseñanza gramatical, en el que las relaciones entre la reflexión y el uso reviertan en la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos. Además, una enseñanza basada en la actividad del discente ha de tener en cuenta cómo este actúa sobre la lengua, bien cuando la manipula, bien cuando reflexiona sobre ella, y ha de establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento.

Centrándonos en la didáctica de la gramática, la revisión, inevitablemente parcial, de los caminos que parece seguir la investigación en nuestros días, nos lleva a establecer dos grandes bloques: la investigación sobre la realidad de la enseñanza y el aprendizaje gramatical de las aulas (desde cualquiera de los vértices del sistema didáctico), y los trabajos que investigan sobre otras formas de intervenir, que permitan hacer viable un planteamiento de la gramática como desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes.

En el primer caso, nos encontramos con tres tipos de estudios: los referidos a las concepciones de los alumnos sobre las diferentes nociones gramaticales abordadas en primaria y en secundaria, con objeto de delimitar los aprendizajes y los obstáculos de los estudiantes; los referidos a la transposición didáctica de los contenidos gramaticales que realizan los manuales escolares; y los referidos al denominado segundo movimiento de la transposición didáctica que aborda el estudio de los contenidos efectivamente enseñados en el aula, a través del análisis de los cuadernos de los estudiantes o de la intervención de profesores y maestros.

En el segundo caso, la investigación se encuentra con la innovación didáctica y apunta, a su vez, en dos grandes direcciones, con relaciones diversas entre sí: los trabajos que estudian cuál es la reflexión sobre la lengua necesaria para la composición de textos (orales o escritos) en géneros diversos y en qué condiciones didácticas ha de plantearse; y aquellos que exploran en qué condiciones didácticas la reflexión explícita de los estudiantes sobre los contenidos gramaticales permite un aprendizaje orientado hacia el desarrollo de su conciencia metalingüística. En ambos casos, la referencia a los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje y a los planteamientos metodológicos es ineludible.

4.1 LOS ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE GRAMATICAL EN LAS AULAS

Buena parte de la investigación en didáctica de la gramática se orienta hacia un mejor conocimiento de la realidad de las aulas, bien cen-

trándose en los aprendizajes de los estudiantes, bien en el análisis de los manuales escolares, o bien en la actividad realizada en el aula (cuadernos de estudiantes e intervenciones de profesores).

Consideraremos más en detalle los referidos al aprendizaje de los estudiantes, no sin antes dejar constancia del relieve de las otras dos vías de trabajo, centradas en la transposición didáctica.

4.1.1 *Primer movimiento de transposición didáctica: los contenidos gramaticales que realizan los manuales escolares*

El análisis de los manuales escolares permite conocer, en un momento temporal acotado, el primer movimiento de la transposición didáctica (CHEVALLARD, 1991; CANELAS-TREVISI, 2009): el que se realiza desde el saber académico, elaborado por las ciencias del lenguaje hasta el *saber para enseñar*. Los manuales escolares interpretan las disposiciones oficiales y condicionan en buena medida la actividad del aula, de ahí su importancia (FERRER, 2001; ZAYAS y RODRÍGUEZ GONZALO, 2003). Citaremos algunos ejemplos. Desde una perspectiva histórica reciente, Martínez Navarro (2000) estudia la gramática en los manuales españoles de bachillerato (en el período comprendido entre 1900 y 1990) y López Ferrero (1997) se centra en la transposición didáctica de los conceptos de irregularidad y dependencia en un conjunto de gramáticas de la lengua española dirigidas a la segunda enseñanza (de 1901 a 1980). Referidos al momento actual, Carvalho da Silva (2008) estudia las configuraciones de la enseñanza de la gramática de la lengua portuguesa en los manuales escolares (*tercer ciclo do Ensino Básico*, de 2002 a 2005); Menéndez (2000 y 2002), sobre un corpus de textos gramaticales escolares publicados en Argentina entre 1990 y 2000, estudia, entre otros aspectos, las unidades de análisis y las estrategias de presentación desde planteamientos discursivos; Olave (2011) hace lo propio con los ejercicios de gramática de cinco series editoriales vigentes en Colombia; y Ribas (2010), en el contexto español, recoge un conjunto de trabajos que analizan el lugar que los libros de texto de secundaria otorgan a la gramática (noción de oración, estructura del predicado, planteamientos textuales, tipo de actividades gramaticales, etcétera).

4.1.2 *Segundo movimiento de la transposición didáctica: los contenidos enseñados en el aula*

El análisis de la actividad gramatical realizada en el aula aborda el llamado segundo movimiento de la transposición didáctica: el que transforma el *saber para enseñar* en un *saber efectivamente enseñado*. Trabajos como

los de Ochoa (2008) y Bernal (2010), en el contexto colombiano, indagan sobre el trabajo gramatical en las aulas de la educación básica y media a partir del análisis de los cuadernos del alumnado, los que, como señala Bernal (2010, pp. 510-511):

[...] constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollaron en el aula: corresponden a la concreción del modo cómo se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca [...]. A la vez se trata de evidencias parciales porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula.

El estudio de Bernal, realizado sobre una amplia muestra de cuadernos de tercero y quinto de primaria, señala el predominio de la identificación y mecanización en la concepción de aprendizaje, la ausencia casi total de transposición didáctica –«porque los conceptos se toman directamente de las teorías», pero «de manera aislada, sin la reflexión y el uso de conocimientos previos que los hace problematizables y ubicables en la discusión científica» (ob. cit., p. 532)– y la ausencia de relación con el uso de la lengua en el tratamiento del contenido, pese a lo que «las políticas y los libros de texto abogan por un enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje» (ibíd.).

Por su parte, Ochoa (2008, p. 15) también encuentra «una mirada simplista y mecánica de la gramática pues los conceptos suelen aparecer en forma aislada, sin ninguna relación». En cuanto al proceso metodológico que los cuadernos permiten vislumbrar –explicación del concepto, ejemplificación y mecanización– este tiende a la reproducción de conceptos que, «por supuesto no cumplen ningún papel en relación con los procesos de comprensión y producción de textos».

Otra vía complementaria de indagación sobre la actividad del aula es el análisis de los «modos de hacer» de diferentes profesores en relación con un contenido gramatical dado. Estos trabajos –por ejemplo del ámbito francófono (CANELAS-TREVISI, 2010; DOLZ, JACQUIN y SCHNEUWLY, 2006; PAOLACCI y GARCIA-DEBANC, 2009) y del ámbito portugués (GRAÇA y ÁLVARES PEREIRA, 2012) observan las prácticas de clase, diferenciando la organización y la progresión de los diferentes elementos enseñados en relación con un mismo concepto (las subordinadas relativas, por ejemplo) y las actividades escolares planteadas a los estudiantes. Se pretende con ello dar cuenta de los fenómenos de construcción de un objeto gramatical en el aula a través del análisis de las llamadas «macroestructuras de las secuencias de enseñanza».

4.1.3 Estudios referidos a las concepciones de los alumnos sobre las diferentes nociones gramaticales: delimitar aprendizajes y obstáculos

En cuanto a los estudios sobre el aprendizaje gramatical, desde finales de los años ochenta encontramos un importante conjunto de investigaciones. Los avances en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje en las distintas didácticas específicas han mostrado que el saber –lejos de ser un contenido que se transmite y que progresa por acumulación– se construye y se estructura en un proceso de construcción / deconstrucción en el cual las concepciones y los conocimientos anteriores (*representaciones*) desempeñan un papel fundamental para entender, por ejemplo, las diferencias entre el aprendizaje declarativo de conceptos y su utilización en actividades procedimentales de diverso tipo. Según Fisher (2004) la noción de representación adquiere toda su importancia cuando se asocia al concepto de *obstáculo*. Puesto que nada se crea y el aprendizaje se hace a la vez con y contra las concepciones anteriores, el progreso intelectual se considera como la superación de obstáculos, ya sean psicogenéticos, unidos a los modos de razonamiento accesibles al alumno; epistemológicos, inherentes a los mismos saberes o metodológicos, consecuencia involuntaria de acciones didácticas anteriores. El estudio de las representaciones señala los obstáculos que son franqueables y útiles de franquear para los estudiantes y, a partir de ahí, permite definir las condiciones didácticas para conseguirlo.

100

Camps (2000a) analiza los estudios sobre la gramática que utilizan y aprenden los alumnos (niños y adolescentes) y los agrupa en tres apartados: a) los relativos al desarrollo del lenguaje, que muestran la aparición y la evolución de determinadas construcciones gramaticales en el lenguaje infantil, como Ferreiro (1971), sobre las relaciones temporales de los niños o Dolz (1990), sobre el funcionamiento del tiempo verbal en los textos escritos de niños catalanes; b) los estudios sobre el desarrollo específico de la actividad metalingüística a que hemos aludido en el punto 3 de este artículo y c) los centrados en los conceptos gramaticales que elaboran los discentes.

En las edades iniciales, el estudio de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre las ideas que elaboran los niños sobre la escritura y su influencia en la enseñanza, muestra cómo estas ideas evolucionan en contacto con los datos del entorno y siguen diversas fases hasta alcanzar la escritura alfabética. La influencia de este estudio sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura fue enorme y desencadenó una profusa investigación sobre el tema en los primeros años de escolaridad.

En cambio, el interés por los conceptos sobre la lengua de alumnos de edades más avanzadas ha sido más escaso y más reciente, a diferencia de

lo sucedido en didáctica de las ciencias y en didáctica de las matemáticas. Tras algunos precedentes como el estudio de Brossard y Lambelin (1985, en CAMPS, 2000a, p. 111 y FISHER 2004) sobre los conceptos de sujeto, verbo y complementos, basado en ejercicios escolares propuestos a los estudiantes, el trabajo más completo es el de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987), que encuentra su origen en la preocupación de las autoras por el lugar de la gramática en un enfoque comunicativo. La investigación, desarrollada con alumnos de educación primaria, se centra en dos categorías léxicas, el nombre y el adjetivo, y en una categoría sintáctica, el complemento directo. En sus conclusiones las autoras corroboran su hipótesis inicial, según la cual las representaciones gramaticales de los discentes no reproducen las informaciones teóricas que reciben. Los conocimientos gramaticales de los alumnos constituyen un conglomerado cambiante de elementos diversos, bien de tipo formal, bien de carácter lógico-semántico. Se mezclan las observaciones sobre la función de los elementos en la frase o en el texto con la observación de regularidades o el recuerdo de aspectos memorizados transmitidos en la enseñanza. Además, los procedimientos que utilizan son poco generalizables y tienen un campo de aplicación limitado. Por ello, las autoras concluyen que los alumnos aprenden los conceptos no según se enseñan sino a través de procedimientos propios que actúan como filtros. Destacan la función de los ejemplos como material privilegiado que los estudiantes utilizan como puntos de referencia para desarrollar procedimientos análogos. Además, señalan, los criterios utilizados para un concepto no se mantienen cuando el contexto de la tarea es diferente. Por último, observan una cierta mejora en las producciones de los alumnos entre segundo y sexto de primaria.

En este sentido, también encontramos el estudio de Fisher (1996) sobre adjetivos calificativos y clasificadores en primaria y las investigaciones del Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas (GREAL)⁴, con alumnos de secundaria, en castellano y en catalán. Camps (2000b) y Camps y otros (2001), sobre la categoría de pronombre personal; Notario (2001), sobre la noción de sujeto; Camps y Fontich (2003) sobre el pronombre *hi* en catalán; Macià (2007) sobre las clases de palabras; Durán (2008) sobre la noción de verbo; Fittipaldi (2007) y Durán (2010b) sobre el adverbio o Martínez Láinez (2010) sobre los complementos del verbo, entre otras. Se trata de investigaciones cualitativas que integran las actividades de producción, de definición y de identificación con la entrevista individual semi-estructurada (en buena parte de ellas), con el objetivo de profundizar en los conceptos del alumnado, más allá de lo que pueden mostrar los resultados de las actividades escritas. En estos estudios se muestra que el

⁴ El GREAL, liderado por la profesora Anna Camps, que integra investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde radica su sede, y de las universidades de Vic, Valencia y el País Vasco. Información disponible en: www.greal.cat.

saber gramatical de los discentes es una mezcla de niveles de conocimientos diferentes: saberes específicos escolares, saberes fruto de su propia reflexión y saberes elaborados por ellos a partir de inferencias, de generalizaciones más o menos intuitivas y fundamentadas. Hay saberes adecuados y también saberes erróneos. Camps (2000a, p. 112) señala algunas coincidencias con las conclusiones de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck (1987): la activación del saber gramatical de los estudiantes es aleatoria o está muy ligada al contexto; los alumnos muestran dificultades para recuperar los saberes aprendidos en situaciones diferentes a las que fueron enseñados y también para consolidarlos de un año a otro; los conocimientos no se integran con facilidad en la caracterización de una categoría; no se observa una relación clara entre conocimientos declarativos y procedimentales; y, por último, las estrategias de los alumnos para identificar las categorías de palabras son muy diversas y sin contacto entre sí, en la mayoría de los casos.

A diferencia de los estudios iniciales sobre representaciones, realizados en buena parte desde la psicología, las investigaciones del GREAL se centran en la perspectiva didáctica: buscan la creación de dispositivos didácticos que permitan identificar los obstáculos de los alumnos para construir las nociones gramaticales, utilizan la entrevista para hacer emerger el saber de los alumnos y conceden una importancia esencial al diálogo reflexivo como instrumento de aprendizaje y de regulación del pensamiento (DURÁN, 2010b; FONTICH, 2010b; GUASCH y MILIAN, 1999; MILIAN, 2005). Con ello se busca comprender la forma en que los alumnos aprenden las nociones gramaticales en situaciones naturales de aula y, en la medida de lo posible, se intenta ver cómo evolucionan estos saberes para, a partir de ellos, buscar la manera de construir conocimiento lingüístico en el aula (CAMPS y OTROS, 2005; CAMPS, 2010; GUASCH y OTROS, 2008; MILIAN y CAMPS, 2006). Como indica Camps (2000a, p. 114) no se trata solo de hablar de contenidos gramaticales o de terminología, se trata especialmente, de revisar la metodología de enseñanza.

102

4.2 LOS ESTUDIOS SOBRE LA REFLEXIÓN GRAMATICAL Y EL USO LINGÜÍSTICO

Los esfuerzos por variar el planteamiento teórico y metodológico del trabajo gramatical en el aula apuntan hacia la consecución de una *gramática pedagógica*, concepto aglutinador de la perspectiva didáctica frente a la gramática científica.

Como planteó Bronckart (1985, p. 12), se trata de invertir las relaciones entre las prácticas pedagógicas y las disciplinas de referencia: entre la gama de propuestas teóricas aceptables de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus

objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar, remarca Bronckart, la idea de que hay un modelo teórico (o incluso de más de uno) adecuado para la enseñanza de la lengua. También en esta línea, otros autores hablan de *sincretismo pedagógico* para explicar la relación que la gramática pedagógica ha de establecer con las ciencias del lenguaje (CAMPS, 1998, pp. 117-118; CASTELLÀ, 1994, p. 19; CUENCA, 1992, pp. 133-134; CUENCA, 1994, p. 18; GONZÁLEZ NIETO 2001, p. 295) o de la naturaleza híbrida de este tipo de gramática (ODLIN, 1994, pp. 10-11).

En el núcleo del concepto de gramática pedagógica se sitúa la reflexión sobre los contenidos gramaticales de la enseñanza, como parte del proceso más general de cuestionamiento de las relaciones entre las didácticas específicas y las disciplinas de referencia. Las decisiones sobre la selección de contenidos gramaticales para la enseñanza vienen determinadas por las finalidades que se concede a la presencia de la gramática en la educación general de los alumnos: la reflexión gramatical en relación con la mejora del uso lingüístico y el saber gramatical sistematizado como parte de los saberes escolares que una sociedad establece para sus futuros ciudadanos. En torno a estos núcleos confluyen las aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, cuya articulación en un modelo coherente para la enseñanza no es tarea fácil. Como señala González Nieto (2001, p. 11):

[...] un problema importante, seguramente el problema central de la enseñanza, está, precisamente, en la relación entre *conocimientos de uso* y *conocimientos sobre la lengua*.

Esta relación no se puede abordar sin tener en cuenta la metodología de trabajo en el aula, por lo que planteamos ambos aspectos de forma relacionada.

4.2.1 *Los contenidos*

A partir de la década de 1990, en el contexto español ha habido diversas propuestas de contenidos gramaticales para posibilitar la reflexión sobre el uso, bien dirigidas a la educación secundaria (CASTELLÀ, 1994; CUENCA, 1994; GONZÁLEZ NIETO, 2001; ZAYAS y RODRÍGUEZ, 1992) o a un público universitario (CONCA y otros, 1998). Todas coinciden, con diferentes matices, en delimitar tres ámbitos de intervención didáctica en el aprendizaje gramatical: el contextual, el textual y el oracional.

- El ámbito contextual incluye los contenidos pertinentes para la planificación pragmática del texto, es decir, las unidades

lingüísticas que funcionan como marcas enunciativas (deixis, modalización, registro léxico, etc.).

- El ámbito textual selecciona los contenidos que aseguran la cohesión del texto (procedimientos gramaticales y léxicos de correferencia) y la conexión (conectores, puntuación) entre las oraciones.
- El ámbito oracional recoge los contenidos pertinentes para un conocimiento básico del código, tomando como unidades la oración y la palabra.

Además, Castellà (1994, p. 21) propone incluir contenidos vinculados a la cultura lingüística general, como por ejemplo, conocimientos sobre la diversidad lingüística o sobre la historia de las lenguas.

Zayas (2012), en el presente monográfico, plantea una revisión de estas propuestas, organizándolas en dos bloques (configuración pragmática y serie de proposiciones) que, a su vez, se desglosan en planos o módulos de gestión del texto, siguiendo la caracterización de género discursivo de Adam (1992). En el caso de la configuración pragmática, los contenidos se agrupan en tres planos: los actos verbales y sus intenciones, las marcas de la enunciación y la organización semántico-referencial. Por lo que respecta a la serie de proposiciones, los contenidos se organizan en dos: la conexión y la organización secuencial.

104

Esta selección de contenidos gramaticales recibe aportaciones de diferentes ciencias del lenguaje, desde la lingüística textual y del discurso, la pragmática y la sociolingüística (GONZÁLEZ NIETO, 2001) hasta la gramática tradicional o la lingüística cognitiva (CUENCA, 1994, pp. 32-33), que han de someterse a transposición didáctica para adecuarlas a las finalidades educativas y para dotarlas de coherencia. En este sentido encontramos propuestas en manuales de gramática dirigidos fundamentalmente a estudiantes universitarios, como el de Conca y otros (1998) para el ámbito catalanoparlante, o los de Chartrand y otros (1999), Moirand (1990), Tomassone (1996) y Vargas (1999) para el área de influencia de la lengua francesa (MILIAN, 2000). También en relación con la educación secundaria, ha habido desarrollos parciales de estos contenidos gramaticales en materiales para el aula en los que la reflexión gramatical se vincula a las actividades de comprensión y producción de textos de diferentes géneros y ámbitos de uso. Así, la propuesta de Zayas y Rodríguez (1992) se desarrolló en distintos manuales escolares publicados durante la última década del siglo pasado (RODRÍGUEZ GONZALO, 2008, p. 36).

Estas propuestas de contenidos muestran otra manera, bien que minoritaria, de entender el trabajo gramatical según la cual las actividades de observación, de análisis y de utilización de las formas gramaticales adoptan un carácter funcional: no se trata solo de describir cómo es una forma gramatical determinada, sino de saber para qué sirve y cómo se utiliza.

4.2.2 *La metodología de trabajo en el aula*

Una manera de entender las relaciones entre uso y reflexión gramatical es subordinar la segunda a las necesidades del primero, ya sea desde la perspectiva del análisis de los textos producidos por otros, o de la producción de textos propios (escritos u orales formales).

El análisis ha tenido, y tiene, mucha presencia en las aulas desde planteamientos diferentes, si bien el más general es el del comentario de texto (CASSANY y SANZ, 2009; CUENCA, 1996 y 2009; NÚÑEZ, 1996; SULE, 2009; TUSÓN y VERA, 2009). Los alumnos interpretan el sentido de los textos tomando en consideración las características del género y la situación de enunciación y analizan la organización de las ideas y las marcas lingüísticas que muestran la relación del texto con el contexto y la cohesión interna de los enunciados. Normalmente se trabaja con «buenos ejemplos», muestras de usos elaborados de la lengua, generalmente literarios o periodísticos, que «alimentan» la competencia lingüística de los estudiantes. Para que el alumno pueda analizar los textos, ha de disponer de conocimientos explícitos, tanto lingüísticos como discursivos, que le permitan identificar los elementos e interpretar su función en el texto. Todos estos conocimientos sobrepasan la descripción tradicional del código y nos remiten a planteamientos pragmáticos, textuales y discursivos que, en buena medida, reconsideran las tradicionales unidades de análisis desde la perspectiva enunciativa (pensemos, por ejemplo, en la deixis, que incluye pronombres, adverbios, demostrativos, tiempos verbales... o en los procedimientos de modalización, que se muestran mediante sustantivos, adjetivos, verbos, perífrasis, adverbios, figuras retóricas...).

La elaboración de textos, entendidos como géneros discursivos, por parte de los estudiantes, sitúa la reflexión metalingüística en una perspectiva didáctica diferente. No se trata de que el alumno analice lo que otro ha escrito o dicho (generalmente bien), sino que ha de adoptar la perspectiva del emisor, del que tiene algo que decir. Escribir un texto es un saber hacer que consiste, parcialmente, en destrezas automatizadas e inconscientes pero también requiere operaciones conscientes, como la planificación según las variables del contexto y del género, la textualización del plan de texto en una sucesión de enunciados cohesionados con la modalización exigida por el contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables, y la revisión,

como operación recursiva que permite identificar, diagnosticar problemas y también, encontrar soluciones alternativas. Estas operaciones necesitan de conocimientos explícitos de naturaleza lingüística, textual y discursiva, como en el análisis, pero en este caso, con la finalidad de ampliar el repertorio expresivo del alumno y para fomentar el control sobre los textos propios, lo que requiere un trabajo gramatical muy diferente (de nuevo remitimos al artículo de Zayas en este mismo monográfico).

La investigación didáctica sobre la reflexión metalingüística vinculada a la elaboración de textos, precedida en muchos casos por la innovación, sigue diversos caminos. El más explorado, probablemente, agrupa un importante número de trabajos en torno a la *secuencia didáctica* como modelo de intervención, con diversas variantes, que permite abordar la complejidad de la elaboración de géneros, escritos u orales, en el aula y el análisis de la actividad metalingüística durante el proceso. En este sentido encontramos las investigaciones del grupo GREAL (CAMPS, 1994 y 2003; CAMPS, GUASCH, MILIAN y RIBAS, 1997; GUASCH y MILIAN, 1999; VILÀ, 2001), del grupo DidacText⁵ (GRUPO DIDACTEXT, 2006; GARCÍA PAREJO [coord.], 2011), de la Suiza francófona (BRONCKART, 1999; DOLZ, 1994; DOLZ, ROSAT y SCHNEUWLY, 1991; DOLZ y SCHNEUWLY, 1998), de Portugal (BARBEIRO y BRANDÃO, 2006; COUTINHO, 2007) y de Brasil⁶.

106

En este mismo sentido, cabe citar la investigación sobre la reflexión metalingüística suscitada por las situaciones de escritura de los niños durante el aprendizaje inicial (BIGAS y OTROS, 2001; DICKEL, 2010; GIL, 2011, 2012; RIBERA, 2008; RÍOS, 1999 y 2006; RIBERA y RÍOS, 1998; SOLIVA, 2001) y la investigación sobre la reflexión metalingüística centrada en la revisión de textos (HORNING y ROBERTSON, 2006; FIGUEROA y SIMÓN, 2011) y en el dominio ortográfico (NADEAU y FISHER, 2006, cap. 8), que ha dado lugar a distintos materiales de apoyo a la práctica educativa como Zamudio (2008) o Jimeno (2009).

La reflexión sobre las virtualidades de un planteamiento en que la reflexión gramatical se convierte en una herramienta al servicio del uso (RODRÍGUEZ GONZALO, 2000) también ha evidenciado sus limitaciones: por una parte, una selección de contenidos gramaticales en función de las necesidades de los textos que se elaboran no permite la sistematización de

⁵ Grupo de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, coordinado por el profesor Teodoro Álvarez Angulo. Tiene su sede en la Universidad Complutense de Madrid y está formado por profesores de España, Colombia, Chile y Argentina. Información disponible en: www.didactext.net/.

⁶ Las investigaciones relacionadas con géneros textuales se agrupan, desde 2003, en torno de las sucesivas ediciones del Simposio Internacional de Estudio de los Géneros Textuales (SIGET). Información disponible en: www.cchla.ufrn.br/visiget/.

aspectos gramaticales básicos vinculados al ámbito morfosintáctico (ZAYAS, 2004); por otra, el dominio de procedimientos de cohesión como, por ejemplo, el mantenimiento de la referencia requiere un trabajo intensivo específico (JIMENO, 2000). Estas carencias han dado paso a nuevas reflexiones de la gramática pedagógica: la pregunta sobre qué contenidos se han de sistematizar en la escuela y cómo; para hacer esta sistematización se hace necesario un modelo de enseñanza gramatical que sitúe la reflexión sobre la lengua como núcleo del trabajo didáctico (OTANI y GASPAR⁷, 2002).

4.2.3 *La sistematización de los contenidos gramaticales*

Desde la perspectiva de la gramática pedagógica hay una cierta coincidencia en la idea de que la sistematización de los contenidos gramaticales en la escuela no implica una nueva selección sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica sobre la forma, y que incluya los usos de los fenómenos estudiados. Se trata de considerar la relevancia del significado en las conceptualizaciones de los alumnos, como han puesto de relieve investigaciones diversas en este sentido (CAMPS y otros, 2005; DURÁN, 2009) y de enfocar de otra manera las relaciones entre uso y reflexión: no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se está interpretando o elaborando, como indicábamos antes, sino que se ponen en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión sobre ellos desde otros presupuestos. Así, por ejemplo, partir de los usos de formas lingüísticas como las nominalizaciones o las oraciones de relativo permite una reflexión gramatical más allá del reconocimiento, el análisis y la definición (ZAYAS y RODRÍGUEZ GONZALO, 2011). Como indican Otañi y Gaspar (2002, p. 3), se propone una concepción de «la gramática explícita como un instrumento cultural, es decir, como una herramienta de la cultura que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje».

En este camino la investigación didáctica no ha hecho sino comenzar. Por una parte, podemos señalar la búsqueda de modelos de intervención que permitan el razonamiento gramatical en el aula y concedan espacio y valor a la interacción de los estudiantes. En este sentido, cabe citar la propuesta de secuencias didácticas de gramática, formulada por Camps en 2003 (CAMPS y ZAYAS, 2006), como un modelo integrador de los distintos tipos de actividad metalingüística que puede desarrollar un hablante, capaz de establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito y el explícito (manipulativo o verbalizado en lenguaje cotidiano o mediante metalenguaje). Como señala Camps (2010, p. 36):

⁷ Investigadoras del grupo argentino de Investigación y docencia en terminología y texto (TERMTEX), integrado por investigadores-docentes del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

[Este modelo] no consiste en una propuesta cerrada sino que debe concebirse como un modelo hipotético (*design model*) de intervención didáctica y de investigación sobre ella en el sentido que le da Brown (1992). Se trata de poner en funcionamiento una forma de enseñanza fundamentada, que permita observar e interpretar lo que ocurre, más que predecir y verificar una hipótesis previamente establecida. Como señala esta autora, es importante elaborar modelos de enseñanza fundamentados teóricamente y explicar por qué son eficaces y hacerlos a la vez creíbles y utilizables.

El modelo de las SDG permite que tanto aspectos enunciativos o discursivo-textuales como sintácticos, morfológicos o léxicos se conviertan en objeto de enseñanza mediante la creación de un espacio de trabajo didáctico en el que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades de reflexión y razonamiento. El objetivo, en definitiva, es implicar al estudiante y al profesor en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos a partir de actividades que les inciten a la reflexión, a considerar la lengua más allá del uso lingüístico comunicativo. Esta distancia es necesaria para, desde un nivel más abstracto, elaborar el razonamiento gramatical.

Las secuencias didácticas de gramática, como macro-unidades de intervención e investigación didáctica, han permitido estudios diversos: sobre el papel de la interacción, entendida como diálogo exploratorio, en relación con el razonamiento gramatical sobre los complementos verbales (FONTICH, 2006a, 2006b, 2010a, 2010b), sobre las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en relación con los tiempos verbales del pasado (RODRÍGUEZ GONZALO, 2009, 2010a, 2010b, 2011), o sobre el aspecto verbal en un trabajo contrastivo en diferentes lenguas (GUASCH, GRÀCIA y CARRASCO, 2004), entre otros.

Otra perspectiva es la investigación sobre dispositivos de formación que permitan a maestros y profesores noveles desarrollar ciertas competencias profesionales en relación con la enseñanza de la gramática. En esta línea se sitúa, por ejemplo, el trabajo de Paolacci (PAOLACCI, 2005; PAOLACCI y GARCIA-DEBANC, 2005) sobre la enseñanza de la puntuación.

Por último, en relación con la enseñanza de segundas lenguas y los planteamientos relacionados con la gramática explícita (atención a la forma o *focus on form*, DOUGHTY y WILLIAMS, 1998), queremos dejar constancia, asimismo, de los trabajos de Castañeda (2004, 2006) y Ortega (1998)⁸ sobre el potencial de la gramática cognitiva en la elaboración de una gramática pedagógica del español como lengua extranjera.

⁸ Ambos investigadores pertenecen al grupo Pragmática y aprendizaje de lenguas de la Universidad de Granada que trabaja en la elaboración de una gramática pedagógica de español lengua extranjera desarrollada a partir de los planteamientos de la gramática cognitiva. Información disponible en: www.gramaticacognitivaee.es/paginas/proyecto.htm.

5. CONCLUSIONES

En relación con la reflexión gramatical y el uso lingüístico hemos presentado un conjunto de trabajos de investigación didáctica sobre la necesidad de una reflexión metalingüística explícita (atención a la forma) en las aulas –en los distintos niveles educativos, tanto en lenguas primeras como extranjeras– para posibilitar en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad actual demanda.

Este presupuesto común se apoya en las finalidades educativas atribuidas a la enseñanza de las lenguas en la actualidad, y en las investigaciones sobre la actividad metalingüística de los hablantes, sobre la escritura y sobre los procesos de adquisición de lenguas. Supone, asimismo, un rechazo compartido a una enseñanza centrada en la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación de categorías gramaticales aisladas y de análisis sintáctico, todavía demasiado presente, como muestran los trabajos realizados sobre la actividad en las aulas en distintos ámbitos geográficos, bien desde la perspectiva de los estudiantes, de los profesores o de los manuales escolares utilizados.

La reflexión gramatical al servicio del uso lingüístico revela las insuficiencias de la gramática oracional como única fuente de referencia para la transposición didáctica, la importancia de los planteamientos funcionales, discursivos y cognitivos y la centralidad de la noción de género, como unidad de análisis y de producción. Se muestra, asimismo, la necesidad de abordar de forma relacionada la selección de contenidos de enseñanza y las formas de intervención en el aula.

La investigación didáctica sobre las formas de intervención en el aula apunta a modelos que permitan a los alumnos un aprendizaje gramatical significativo, partiendo de la observación de los usos para llegar a la explicación gramatical, planteando actividades de comprensión de textos metalingüísticos (diccionarios, gramáticas, libros de estilo) o la revisión razonada de los propios textos. Para ello es necesario un papel activo del estudiante, lo que implica considerar la interacción en el aula, el trabajo cooperativo y la composición escrita como instrumentos indispensables en el aprendizaje.

Como señalan Ruiz y Camps (2009, p. 220), la investigación didáctica sobre la actividad metalingüística y la enseñanza de la gramática es un campo bastante incipiente, con más preguntas que respuestas y mucho camino que recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan Université.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (ed.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal.
- AUROUX, Sylvain (dir.) (1989). *Histoire des idées linguistiques. Tome 1: La naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Lieja-Bruselas: Pierre Madarga.
- BARBEIRO, Luís y BRANDÃO, José António (2006). «Enseñar y aprender a escribir en la escuela: algunas líneas de investigación», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 77-97.
- BARLETT, Elsa Jaffe (1982). «Learning to Revise: Some Component Processes», en Martin NYSTRAND (ed.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 345-363.
- BENVENISTE, Émile (1974). «Le langage et l'expérience humaine», en *Problèmes de linguistique générale, 2*. París: Gallimard, pp. 67-78.
- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza (2010). «Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, n.º 1, pp. 509-534. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewArticle/66>, [consulta: junio de 2012].
- BERNÁRDEZ, Enrique (1994). «Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 2, pp. 6-14.
- BIALYSTOK, Ellen (1991). «Metalinguistic Dimensions of Bilingual Proficiency», en Ellen BIALYSTOK (ed.), *Language Processing In Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- (1994). «Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n.º 2, pp. 157-168.
- BIGAS, Montserrat y OTROS (2001). «La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 129-145.
- BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Lausana: UNESCO.
- (1999). «L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 17-26.
- CAMPS, Anna (1986). *Lagramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

- (1998). «L'ensenyament de la gramàtica», en Anna CAMPS y Teresa COLOMER (coord.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB-Horsori, pp. 105-126.
- (2000a). «Aprender gramática», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 101-118.
- (2000b). «El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals», en Jaume MACIÀ GUILÀ y Joan SOLÀ (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó, pp. 121-136.
- (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- (2010). «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 29-42.
- y FONTICH, Xavier (2003). «La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 31, pp. 99-110. (Versió en espanyol en CAMPS y ZAYAS, 2006, pp. 101-111).
- y MILIAN, Marta (2000). «La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura», en Marta MILIAN y Anna CAMPS (comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 7-37.
- y OTROS (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CANELAS-TREVISI, Sandra (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berna: Peter Lang.
- (2010). «Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE», en Olga GALATANU y OTROS (eds.), *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruselas: Peter Lang, pp. 193-201.
- CARVALHO DA SILVA, António (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidad de Minho.
- CASADO VELARDE, Manuel; GONZÁLEZ RUIZ, Ramón y LOUREDA LAMAS, Óscar (eds.) (2005). *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*. Frankfurt: Peter Lang.
- CASSANY, Daniel y SANZ, Gloria (2009). «El comentario de textos electrónicos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 21-31.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2004). «Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español». *Estudios de Lingüística*, número extraordinario dedicado al verbo, pp. 55-72.
- (2006). «Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas». *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (RAEL)*, vol. 1, n.º 5, pp. 107-140.

- CASTELLÀ, Josep Maria (1994). «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 2, pp. 15-24.
- CHARTRAND, Suzanne-G. y OTROS (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONCA, Maria y OTROS (1998). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- COUTINHO, Maria Antónia (2007). «Descrver gêneros de texto: resistências e estratégias». Trabajo publicado en los Anales del 4.º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), pp. 639-647, organizado por la Universidade do Sul de Santa Catarina, y celebrado en Tubarão, Santa Catarina, Brasil, del 15 al 18 de agosto de 2007. Disponible en: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>, [consulta: mayo 2012].
- CUENCA, M. Josep (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- (1994). La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües», en M. Josep CUENCA (ed.), *Lingüística i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 15-34.
- (1996). «Textos sobre textos. Una reflexión sobre el comentario de textos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 10, pp. 85-98.
- (2009). «El comentario de textos: planificación, textualización y revisión». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 42-56.
- CULIOLI, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. París: Ophrys.
- DICKEL, Adriana (2010). «Sistema didáctico y enseñanza de gramática en los años iniciales de la escolarización». Trabajo presentado en el CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2878/361.pdf?sequence=1>, [consulta: mayo de 2012].
- DOLZ, Joaquim (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Tesis doctoral. Ginebra: Universidad de Ginebra. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- (1994). «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 2, pp. 21-34.
- ; JACQUIN, Marianne y SCHNEUWLY, Bernard (2006). «Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés», en Françoise AUDIGIER, Marcel CRAHAY y Joaquim DOLZ (eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas: De Boeck, pp. 143-164.
- ; ROSAT, Marie-Claude y SCHNEUWLY, Bernard (1991). «Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes». *Le Français Aujourd'hui*, n.º 93, pp. 37-47.
- y SCHNEUWLY, Bernard (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DURÁN, Carme (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Trabajo de investigación de tercer ciclo. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.xtec.cat/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf, [consulta: mayo 2012].
- (2009). «Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 391, pp. 67-71.
- (2010a). «Les competències i l'ensenyament de la gramàtica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 51, pp. 36-50.
- (2010b). «Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 52, pp. 91-111.
- FERREIRO, Emilia (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- y TEBEROSKY, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERRER, Montserrat (2001). «Libros de texto y ciencias del lenguaje: cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 209-223.
- FIGUEROA, Rosa Aura y SIMÓN, José Rafael (2011). «Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)». *Revista de Investigación*, vol. 35, n.º 73, pp. 119-148.
- FISHER, Carole (1996). «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif», en Sophie G. CHARTRAND (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montreal: Les éditions Logiques, pp. 315-340.
- (2004). «La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire», en Claude VARGAS (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 383-393.
- FITTIPALDI, Marina (2007). «Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO». Documento de trabajo no publicado. Cursos de doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FONTICH, Xavier (2006a). «Una secuencia didáctica sobre la complementación verbal: la clasificación de los verbos según los complementos verbales», en Anna CAMPS y Felipe ZAYAS (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 173-191.
- (2006b). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori - ICE Universitat de Barcelona.
- (2010a). «La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup», en Oriol GUASCH y Marta MILIAN (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 135-148.

- (2010b). *La construcción del saber metalingüístico. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.tdx.cat/handle/10803/4684, [consulta: mayo 2012].
- GARCÍA PAREJO, Isabel (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.
- GIL, María Rosa (2011). «Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari». Revista *GUIX. Elements d'Acció Educativa*, n.º 371, pp. 22-26.
- (2012). «Los conocimientos sobre segmentación y el concepto de palabra», en José António BRANDÃO y OTROS (orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão*. Leiria, Braga, Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, pp. 89-109. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20-%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- GOMBERT, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- y ZAYAS, Felipe (2008). «El currículo de Lengua y Literatura en la LOE». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 48, pp. 16-35.
- GRAÇA, Luciana y ÁLVARES PEREIRA, Luísa (2012). «Metodologia para analisar a prática docente: o contributo da sinopse», en José António BRANDÃO y OTROS (orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão*. Leiria, Braga, Aveiro: Instituto Politécnico de Leiria, Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, pp. 55-88. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18280/1/Aula%20de%20l%C3%ADngua%20-%20Interac%C3%A7%C3%A3o%20e%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- GRUPO DIDACTEXT (2006). «La escritura de textos expositivos en aulas de primaria», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, pp. 99-118.
- GUASCH, Oriol (1995). «Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 6, pp. 117-124.
- (2008). «Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 47, pp. 20-32.
- (2010). «Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars», en Oriol GUASCH (coord.), *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó, pp. 13-28.
- ; GRÀCIA, Carme y CARRASCO, Pedro (2004). «L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 33, pp. 57-68. [Versión en castellano en CAMPS y ZAYAS, 2006, pp. 89-99].
- y MILIAN, Marta (1999). «De cómo hablando para escribir se aprende la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 20, pp. 50-60.
- y OTROS (2008). «El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica», en Anna CAMPS y Marta MILIAN (coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, pp. 207-222.

- HORNING, Alice y BECKER, Anne (eds.) (2006). *Revision. History, Theory, and Practice*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- y ROBERTSON, Jeanie (2006). «Basic Writers and Revision», en Alice HORNING y Anne BECKER (ed.), *Revision. History, Theory, and Practice*. West Lafayette, IN: Parlor Press, pp. 50-62.
- JIMENO, Pedro (2000). «La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 155-164.
- (2009). *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Navarra: Gobierno de Navarra. Disponible en: www.educacion.navarra.es/portaldigitalAssets/47/47151_ESO2_Caorreciion_de_textos_escritos.pdf, [consulta: mayo 2012].
- KILCHER-HAGEDORN, Helga, OTHENIN-GIRARD, Christine y DE WECK, Geneviève (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berna: Peter Lang.
- LERNER, Delia y RODRÍGUEZ, María Elena (2007). *Diseño para 2,º año (8ESB). Prácticas de lenguaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen (1997). *La gramática en la enseñanza secundaria. Las nociones de irregularidad y dependencia en las gramáticas pedagógicas de lengua española (1901-1980): Estudio de su transposición didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- LOUREDA LAMAS, Óscar y GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (2005). «Algunos estudios recientes sobre lo metalingüístico en español». *Verba*, n.º 32, pp. 327-346.
- MACIÀ, Jaume (2007). *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Bellaterra: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/10091>, [consulta: 15 mayo 2012].
- MARTÍNEZ LÁINEZ, Ana María (2010). «Hablando de gramática en 4º de ESO». Trabajo de investigación de tercer ciclo (inédito). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Isabel (1996). *La gramática en la enseñanza de la lengua española*. Murcia: DM.
- (2000). «La gramática en los manuales escolares de bachillerato». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, n.º 19, pp. 95-119.
- MENÉNDEZ, Salvio Martín (2000). «Estrategias de presentación en los libros de texto. Un análisis pragmático-discursivo», en M. C. RÉBOLA y M. C. STROPPA (eds.), *Temas actuales en didáctica de la lengua*. Rosario: Laborde, pp. 199-213.
- (2002). «Unidades de análisis en los libros de texto. Un enfoque estratégico-discursivo», en S. M. Menéndez (ed.), *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/Sociedad Argentina de Lingüística (edición en CD).
- MILIAN, Marta (2000). «Materials per a la formació d'ensenyants», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 77-95.
- (2005). «Parlar per “fer gramàtica”». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 37, pp. 11-30.

- y CAMPS, Anna (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG)», en Anna CAMPS (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 25-53.
- MOIRAND, Sophie (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. París: Hachette.
- NADEAU, Marie y FISHER, Carole (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montreal: Gaëtan Morin.
- NOTARIO, Gema (2001). «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 181-193.
- NÚÑEZ, Pilar (1996). «El comentario de textos en la clase de lengua y literatura». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 9, pp. 115-124.
- OCHOA SIERRA, Ligia (2008). «La gramática y su relación con la lectura y la escritura». *Educación y Ciudad*, n.º 15, pp. 9-20. Disponible en: www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista15.pdf, [consulta: 10 junio de 2012].
- ODLIN, Terence (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Nueva York: Cambridge University Press.
- OLAVE, Giohanny (2011). «La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria». *Encuentros*, n.º 2, pp. 37-49. Disponible en: www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/encuentros/volumen-9-no-2/articulo3.pdf, [consulta: junio de 2012].
- ORTEGA, Jenaro (1998). «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE». *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, n.º 14.2, pp. 325-347. Disponible en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/4362/1/ART%3%8dCULO%209.%20ALGUNAS%20CONSIDERACIONES%20SOBRE%20EL%20LUGAR%20DE%20LA%20GRAM%3%81TI>.
- OTAÑI, Isabel y GASPAR, María del Pilar (2002). «Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela». Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002. Disponible en: www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206404.
- PAOLACCI, Véronique y GARCIA-DEBANC, Claudine (2005). «Les pratiques effectives d'enseignants novices en classe de français: Le cas de l'enseignement de la langue en cycle III». Actas del Seminario «Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences» (CDROM), Nantes.
- (2009). «L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier?». *Repères, Recherches en didactiques du français langue maternelle*, n.º 39, pp. 83-101.
- PORTINE, Henri (1997). «D'ou vient le métalangage?». *Linx*, n.º 36, pp. 25-39.
- RIBAS, Teresa (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RIBERA ARAGÜETE, Paulina (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Valencia: Perifèric.
- y RÍOS, Isabel (1998). «La planificación oral del texto escrito: una propuesta para la educación infantil». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 17, pp. 20-31.

- RÍOS, Isabel (1999). *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral de text escrit*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I, Departament d'Educació, Àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Disponible en: www.tdx.cat/TDX-0523103-092617, [consulta: mayo 2012].
- (ed.) (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castellón: Universitat Jaume I.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2000). «Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula», en Anna CAMPS y Montserrat FERRER (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 64-76.
- (2008). «La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo», en Carmen RODRÍGUEZ GONZALO (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric, pp. 19-42.
- (2009). «L'avaluació del saber gramatical de l'alumnat en una activitat de revisió de l'ús dels temps verbals del passat». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 47, pp. 26-50.
- (2010a). «¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? Reflexiones en torno a una secuencia didáctica para aprender gramática (sdg) con alumnos de 4º secundaria», en Oriol GUASCH y Marta MILIAN (eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües. Recerca per a nous contextos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, pp. 113-133.
- (2010b). «La interacción en el aula y la relación entre uso y reflexión gramatical en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado», en Manuel GARCÍA y otros (coords.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 191-202.
- (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/81311> [consulta: mayo 2012].
- RUIZ BIKANDI, Uri (2005). «La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, n.º 38, pp. 51-66.
- y CAMPS, Anna (2009) «Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 14, n.º 2, pp. 211-228.
- SARDI, Valeria (2005). «Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible». Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría Literaria y Lingüística. Universidad Nacional General San Martín.
- SOLIVA, Maria (2001). «Evolución de las capacidades cognitivas y metacognitivas sobre la lectura en niños y niñas de educación infantil (3/6 años)», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 147-160.
- SULE, Tatiana (2009). «El comentario de textos literarios. Una experiencia». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 11-20.
- TOMASSONE, Roberte (1996). *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.
- TUSÓN, Amparo y VERA, Manuel (2009). «El comentario de textos». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 52, pp. 5-10.

- VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. París: Armand Colin.
- VILÀ, Montserrat (2001). «Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral formal», en Anna CAMPS (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 87-107.
- ZAMUDIO, Celia (2008). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: www.inee.edu.mx/mape/themes/TemaInee/Documentos/mapes/larevisiondetextosa.pdf.
- ZAYAS, Felipe (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 1, pp. 65-72.
- (1999). «Más allá de una didáctica de la gramática», en Manuel GARCÍA y OTROS (eds.), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 83-92.
- (2004). «Hacia una gramática pedagógica». *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 37, pp. 16-35.
- (2012). «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59, pp. 63-85 (en este mismo monográfico).
- y RODRÍGUEZ, Carmen (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 2, pp. 13-16.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2003). «Los libros de texto en los tiempos de la Reforma». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 330, pp. 25-30.
- y RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2011). «El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua», en Uri Ruiz BIKANDI (coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pp. 91-106.